



Magda von Garrel

Instandsetzungs- pädagogik

Integrationsansätze für lernentwöhnte Kinder

Vandenhoeck & Ruprecht



Persönliche Erinnerung an ein Lehrer-Schüler-Gespräch

L: Wieso kommst du schon wieder so spät?

S: Wegen dem Busfahrer, der hat mich rausgeschmissen.

L: Versteh ich nicht! Du hast doch jetzt eine Fahrkarte!

S: Die ist aber weg!

X: Bestimmt verhökert! So was und klauen ist doch alles, was der Spasti kann!

»Darf ich denn nicht die hassen, die mich verabscheuen? Ich will keine Beziehungen zu meinen Feinden. Ich bin unglücklich, und sie sollen mein Leid teilen! Aber noch liegt es in deiner Macht, mich umzustimmen und auch alle Menschen von einem Übel zu befreien, das nicht nur dich, sondern viele Tausende in den Sog meiner Rache ziehen würde. Lass dich von deinem Mitgefühl leiten und verstoß mich nicht. Hör dir meine Geschichte an.«

Mary Shelley, Frankenstein

Magda von Garrel

Instandsetzungspädagogik

Integrationsansätze für lernentwöhnte Kinder

Vandenhoeck & Ruprecht

Mit 9 Abbildungen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-70144-7

ISBN 978-3-647-70144-8 (E-Book)

Umschlagabbildung: Adam Fraise/Shutterstock.com

© 2012, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen /

Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.

www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Druck und Bindung: ☉ Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Vorwort	7
A Ausgangspositionen	11
B Integrationsaspekte	15
1. Meinungsbilder	15
2. Systemgrenzen	18
3. Ausgleichsfunktionen	22
C Instandsetzungspädagogik	25
1. Interventionsschwerpunkte	26
1.1 Beziehungspädagogik	27
1.2 Gemeinschaftspädagogik	30
1.3 Lernzugangspädagogik	35
1.4 Beratungspädagogik	39
2. Zielbestimmungen	48
3. Gestaltungsgrundsätze	53
D Projektbereiche	59
1. Eigenkontrolle/-bewertung	59
2. Rollenwechsel	69
3. (Bewegungs-)Spiele	74
4. Basiswissen	79
5. Verhaltenstraining	86
6. Stillbeschäftigung	98

E Zusammenfassung und Ausblick	104
1. Konzeptioneller Rahmen	104
2. Pädagogische Kernbereiche	106
3. Voraussetzungen	112
4. Erweiterungsmöglichkeiten	114
5. Resümee	120
F Thesenpapier	123
G Anhänge	127
Pantomimische Übungen	129
Verzeichnis der Abbildungen	139
Register	140
Zur Autorin	143

Vorwort

Der Titel dieses Buches enthält gleich zwei unvertraute Begriffe (*Instandsetzungspädagogik* und *lernentwöhnte Kinder*), die in Verbindung mit dem übergeordneten Ziel *Integration* einen Dreiklang bilden, der für ein neuartiges (sonder-)pädagogisches Problem- und Lösungsverständnis steht.

Neu ist vor allem ein anderer Blick auf die *verhaltensgestörten* Schüler,¹ bei denen nicht länger von einer Lernunwilligkeit, sondern von einer (erworbenen) Lernunfähigkeit ausgegangen wird, die es nach und nach zu überwinden gilt. Damit greife ich eine Idee auf, die ich bereits in meiner anlässlich des Bildungsgipfels 2008 verfassten Denkschrift *Ist mir doch egal! Praxisrelevante Fehler deutscher Bildungsförderung* skizziert habe: Die sogenannten benachteiligten Schüler werden völlig falsch gefördert, weil sie keine Gelegenheit erhalten, erst einmal das zu bewältigen, was ihnen vor Schulbeginn angetan und/oder vorenthalten wurde.

Aus diesem Ansatz ergibt sich eine Hinwendung zu neuen (zumeist nicht rahmenplankonformen) Inhalten und Vorgehensweisen. Um das *Herz* der im schulischen Sinne lernunfähig gewordenen Kinder überhaupt erreichen zu können, bedarf es eines überwiegend unüblichen Unterrichtsverständnisses, dessen Hauptkennzeichen bereits an dieser Stelle kurz aufgezählt werden sollen:

1. Emotionalisierung der Lernprozesse
2. Intensivierung schulischer Beziehungen
3. Erhöhung der Erfolgserlebensrate
4. Einbeziehung der persönlichen Merkmale und Fähigkeiten der Schüler (Einbettungsprinzip)
5. Orientierung an der realen Lebenswelt der Schüler

Eine Art Verdichtung der genannten Zugangsweisen lässt sich bei vielen Ideen und Materialien feststellen, die ich im Laufe meiner Tätigkeit als Integrationslehrerin zusammen mit kooperationswilligen Lehrern und/oder Schülern (aller Altersstufen) entwickelt habe. Die dabei herausgekommenen Ergebnisse dürften aus Sicht

1 Im Folgenden wird aufgrund der besseren Lesbarkeit die männliche Form regulär für alle Personengruppen und Professionen gebraucht.

vieler Schulbehörden, die einen ganz andersartigen Weg eingeschlagen haben, zu simpel sein. Dem kann ich mit bestem (Ge-)Wissen entgegenhalten, dass es sich bei den vorgestellten Beispielen um erprobte (d. h. überwiegend erfolgreich verlaufene) Vorhaben handelt.

Insbesondere bezüglich der selbst hergestellten Materialien kommt noch eine weitere Überlegung hinzu: Momentan lässt sich beobachten, dass auch im Schulwesen eine zunehmende *Landnahme* durch privatwirtschaftliche Unternehmen stattfindet, die ihr Engagement in aller Regel mit dem Verkauf firmeneigener Produkte verknüpfen.

Da zu den verkauften Produkten immer häufiger auch komplette Lernstrategien einschließlich der darauf zugeschnittenen Methodenkoffer gehören, erstreckt sich der Einfluss der im Bildungsgeschäft tätigen Anbieter schon längst auf die Gestaltung des Unterrichts. Vor diesem Hintergrund lässt sich die eigene Herstellung von Lehr- und Lernmitteln auch als Abwehrstrategie verstehen bzw. als Versuch, die einzige im Lehrerberuf noch verbliebene Freiheit (d. h. die methodisch-didaktische Gestaltungsfreiheit) möglichst wirkungsvoll zu verteidigen.

Dagegen steht der hiermit verbundene Zeitaufwand, der sich aber hinsichtlich der für beide Seiten zu erzielenden Effekte als sehr lohnend erweisen kann. Dazu eine kleine Geschichte: Für zwei leseschwache Schüler hatte ich seinerzeit in mühevoller Kleinarbeit ein Lesespiel entwickelt, das aus einem Spielbrett, diversen Spielkarten und zwei Karteikästen zum Ablegen bzw. Sortieren der Karten bestand. Während ich dabei war, die Spielregeln zu erläutern und zu diesem Zweck immer mehr Materialien herausholte, meinte einer der beiden Schüler ganz ergriffen: »Das hast du alles für uns gemacht?!« Diese Situation war es, die mir die Bedeutung des persönlichen Bezuges für immer in die Seele eingebrannt hat.

Mit dieser Erzählung will ich gleichzeitig darauf aufmerksam machen, dass meine eigene Entwicklung als Integrationslehrerin nicht geradlinig verlaufen, sondern eher als Ergebnis (mehr oder weniger) zufälliger Entdeckungen und schmerzlicher Erfahrungen anzusehen ist. Mit anderen Worten kann dieses Buch auch als eine Art schriftliche Bilanz dessen verstanden werden, was ich als (Sonder-)Pädagogin erlebt, entworfen und (selbst-)reflektierend erkannt habe.

Bei der Gliederung des Buches habe ich mich für eine Einleitung entschieden, die sich mit meinen ganz persönlichen Ausgangspositionen befasst. Damit meine ich die auf Erfahrungen beruhenden Grundüberzeugungen, die meine Tätigkeit als Integrationslehrerin geprägt haben.

Im 2. Kapitel (*Integrationsaspekte*) setze ich mich mit den meines Erachtens wichtigsten Facetten der (schulischen und nachschulischen) Integration auseinander. Dabei geht es hauptsächlich um Erwartungshaltungen, Einschränkungen und Aufgabenbereiche im Zusammenhang mit der Verwirklichung integrativer Vorhaben. Diese Betrachtung umfasst sowohl den gegenwärtigen Stand der öffentlich geführten Diskussion als auch die innerschulisch vertretenen Ansichten.

Das 3. Kapitel ist der von mir sogenannten *Instandsetzungspädagogik* vorbehalten, die einleitend kurz beschrieben bzw. definiert wird. Hieran anschließend wird dargelegt, zu welchen Zeitpunkten ein ganz besonderer Unterstützungsbedarf gegeben ist, welche allgemeinen Ziele infrage kommen könnten und von welchen Grundsätzen ich mich sowohl beim Entwurf als auch bei der Ausführung durch die Schüler habe leiten lassen. Damit liegt ein kleiner theoretischer Überbau meiner Selbsthilfeschläge vor.

Im 4. Kapitel komme ich schließlich zur Darstellung der umfangreicheren Praxisbeispiele, die ich in *Projektbereiche* unterteilt habe. Wie zuvor schon angedeutet, handelt es sich hierbei um eine Art Hausmannskost, die sich aber vielleicht gerade deswegen als sehr anregend bzw. nützlich erweisen könnte.

Viele Beispiele beziehen sich auf Materialien wie Arbeitsblätter, Texte oder Beobachtungsbögen, deren Besonderheit sich aus der Beachtung verschiedener Merkmale ergibt: individuelle und/oder selbstbestimmte Kombinations-, Wahl- und Selbstkontrollmöglichkeiten. Hinzu kommt, dass sich etliche Materialien auch für eine Einbeziehung der jeweiligen Mitschüler eignen. Dies gilt natürlich erst recht für alle Projekte, die dem darstellenden Bereich zuzuordnen sind: Pantomime, Theater, Rollen- oder Bewegungsspiele.

Auch wenn derartige Vorhaben bereits zum Repertoire vieler Schulen gehören, möchte ich auf deren Darstellung nicht verzichten, da sie Teil meiner persönlichen Integrationsgeschichte sind. Diese Geschichte schließt die anfänglichen Irrungen und Wirrungen ein, die auf viele Faktoren zurückzuführen sind: Unsicherheit, Unwissenheit, traditionelles Rollenbewusstsein und heftige Dispute.

Aus diesen und anderen Anlässen erfolgt auch eine Auseinandersetzung mit dem *normalen Unterricht*. Dabei wird – vor allem hinsichtlich der späteren Lebensgestaltung – der Frage nachgegangen, inwieweit *alle* Schüler von den aus dem Förderbereich stammenden Erfahrungen und Erkenntnissen profitieren könnten bzw. sollten.

Beim Schreiben dieses Buches habe ich in erster Linie an die Lehrer bzw. Pädagogen aller Schulformen und -stufen gedacht. Als potenzielle Leser kommen darüber hinaus aber auch Bildungspolitiker sowie alle Menschen in Betracht, die sich mit den sozialen Auswirkungen bildungspolitischer Weichenstellungen befassen (müssen).

Da sämtliche Ideen, Erkenntnisse und Vorschläge in den laufenden Text eingearbeitet worden sind, bleibt es der Zusammenfassung vorbehalten, diese in einer geschlosseneren Form zu präsentieren. Dabei dürfte es sich von selbst verstehen, dass ein komplettes schulisches Neukonzept nicht von einer einzelnen Person entwickelt werden kann. Über die Darstellung der wichtigsten Merkmale der Instandsetzungspädagogik (Kerngedanken, Zielbestimmungen, Methoden, Interventionsinhalte, Voraussetzungen und Erweiterungsmöglichkeiten) wird es dennoch möglich sein, sich ein genaueres Bild dieser neuartigen pädagogischen Ausrichtung zu verschaffen.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass ich mich nur selten zur Inklusion (im Sinne einer gemeinsamen Beschulung wirklich aller Kinder) äußere, obwohl ich diese Idee sehr befürworte. Was mich von einer ausführlicheren Beschäftigung mit der Inklusion abhält, ist die in Deutschland momentan gegebene schulische Situation, die – ungeachtet aller UN-Vorgaben – zusammenfassend noch nicht einmal als integrationsgeeignet bezeichnet werden kann.

Selbstverständlich erwarte ich nicht, dass meine (oft auch noch zugespitzten) Einschätzungen allgemein geteilt werden. Das mit dem Buch verbundene Anliegen wäre ohnehin schon erreicht, wenn der eine oder andere Denkanstoß zu weiteren Erkenntnissen führt. Darüber hinaus hoffe ich natürlich, dass auch die Praxisbeispiele einen positiven Effekt haben, indem sie sich in möglichst vielen Fällen als brauchbare Vorlagen erweisen.

Berlin, Mai 2012

Magda von Garrel

A Ausgangspositionen

Mit Ausgangspositionen sind Grundüberzeugungen gemeint, die sich im Laufe meiner langjährigen Berufstätigkeit (in und außerhalb der Schule) herausgebildet haben. Hierzu gehört die durch Erfahrungen gewonnene Vorstellung, dass Lernprozesse immer dann besonders gut gelingen, wenn emotionale Verknüpfungen stattgefunden haben. Diese können ganz unterschiedlicher Natur sein (*Liebe* zum Lehrer, Durchführung spektakulärer Experimente, Einbeziehung aller Sinne etc.), sorgen aber immer dafür, dass das Verstehen leichter fällt und die gelernten Inhalte nicht so schnell in Vergessenheit geraten.

Für diese Sichtweise sprechen übrigens auch die neueren Ergebnisse der Demenzforschung. Nichts bleibt einem Menschen so lange im Gedächtnis wie die mit starken Emotionen verbundenen Erinnerungen. Mit anderen Worten spielen Emotionen für uns alle eine große Rolle, aber für die besonders förderbedürftigen Kinder kommen noch andere Aspekte hinzu: Mit Emotionen verknüpfte Lernangebote können eine schon verschüttete Lernfreude wieder zum Leben erwecken und so eine Positivspirale von Erfolgserlebnissen in Gang setzen.

Zu meinen damaligen Ausgangspositionen gehörte noch nicht die Vorstellung, dass das zentral zu bewältigende Problem in einer mehr oder weniger systematischen Lernentwöhnung besteht. Dementsprechend stand für mich zunächst nur die Überzeugung, dass die Förderschüler über ungenutzte Potenziale verfügen, im Mittelpunkt meiner Überlegungen. Die sich hieran anschließende Frage lautete: Wie kann man aus den im schulischen Sinne wertlosen Fähigkeiten etwas *machen*?

Was damit gemeint ist, soll an einem Beispiel kurz erläutert werden: Viele ältere Integrationsschüler können sehr gut mit kleinen Kindern umgehen, auch wenn sie diese Fähigkeit oft unfreiwillig (über stunden- oder tagelanges Beaufsichtigen der kleineren Geschwister) erworben haben. Deshalb sollten gerade diese Schüler dazu ermuntert werden, die mit dem Schulbetrieb noch völlig unvertrauten neuen Mitschüler als zeitweilige *Patenkinder* zu adoptieren.

Auf die überragende Bedeutung des persönlichen Bezuges habe ich bereits im Vorwort hingewiesen. Zu dem dort beschriebenen *brückenbauenden Element* (Herstellung eigener Materialien) kommen in der Praxis noch viele andere hinzu, wobei diese zumeist auf eine Erfüllung seelischer Bedürfnisse hinauslaufen: Vertrauen, Verständnis, Verlässlichkeit, Geduld oder die Fähigkeit zum Mit-Leiden.

Angesichts der Tatsache, dass die Integrationsschüler mehrheitlich aus desinteressierten, überforderten und/oder lieblosen Elternhäusern kommen, reicht es allerdings nicht aus, sich hin und wieder um ein beziehungsstiftendes Vorgehen zu bemühen. Stattdessen muss ein Integrationslehrer bereit sein, diesbezügliche Ansprüche annähernd permanent zu erfüllen. Und genau da wird es wirklich schwierig. Zum einen kann es sehr lange dauern, bis ein Schüler von der Redlichkeit der Beziehungsangebote gänzlich überzeugt ist, und zum anderen kommt es oft genug vor, dass die mit dem Schüler ebenfalls befassten Kollegen jede Form von Beziehungsarbeit kategorisch ablehnen.

Ein weiteres mögliches Problem ist dann gegeben, wenn es – z. B. als Folge eines zu intensiven Mit-Leidens – zu einem Verlust der professionellen Distanz gekommen ist. Je häufiger die kritischen (aber nicht wirklich erlernbaren) Grenzen überschritten werden, desto schneller kommt es zu dem berühmten-berüchtigten *Burn-out-Syndrom*.

Um das Herausfinden eines richtigen Abstandes geht es auch bei der Frage, inwieweit eine körperliche Nähe zu den Schülern zulässig bzw. angebracht ist. Meines Erachtens unterliegt die Beantwortung gerade dieser Frage – und zwar nicht erst seit Bekanntwerden der zahlreichen Missbrauchsfälle – in höchstem Maße dem Selbstbestimmungsrecht des jeweiligen Schülers.

Ohnehin kommt es bei den mit schlechten Vorerfahrungen ausgestatteten Integrationsschülern eher selten vor, dass sie die körperliche Nähe eines Erwachsenen suchen. Ganz im Gegenteil *kultivieren* sie eine kratzbürstige Art, die automatisch für eine Einhaltung der gewünschten Distanz sorgt.

Auf der anderen Seite gibt es – vor allem bei Schülern im Grenzbereich zur geistigen Behinderung – das Phänomen der völligen Distanzlosigkeit, die – seitens der Lehrer – oftmals weitaus schwerer zu ertragen ist. In solchen Fällen ist man weitgehend machtlos und kann höchstens versuchen, sich durch Einführung leicht verständlicher Regeln (z. B. keine Umarmungen im Klassenzimmer) ein wenig Luft zu verschaffen.

Eine allein vom Lehrer ausgehende Berührung ist das anerkennende Streicheln des Kopfes oder der Wange. Während eine solche Geste früher gang und gäbe war, muss heutzutage schon genau überlegt werden, wann und bei wem sie angebracht ist. Dies gilt in ganz besonderem Maße für die Hartgesottene unter den Integrationsschülern, die nicht nur körperliche Nähe

verabscheuen, sondern auch nicht zugeben wollen/können, dass sie (genauso wie alle anderen Menschen auch) gern mal gelobt werden. Unter diesen Umständen kommt – wenn überhaupt – gerade mal ein *Abklatschen* infrage und das möglichst auch nur dann, wenn keine Zeugen in der Nähe sind.

Damit komme ich zu einem Punkt, dessen Bedeutung oft unterschätzt oder sogar geaugnet wird. Die Rede ist von einer zeitweiligen Herausnahme der Integrationsschüler aus dem Klassenunterricht, um stattdessen einen Kleingruppen- oder sogar Einzelunterricht durchzuführen. Zugegebenermaßen hört sich eine solche – wenn auch nur vorübergehende – Trennung von der Klasse nicht gerade nach Integration an, wird meines Erachtens aber verständlich, wenn man sich die Ausgangssituation in Form eines vergleichenden Beispiels vor Augen führt.

Von einem Kind, das schwer gestürzt ist und sich dabei mehrere Knochenbrüche zugezogen hat, würde man auch nicht erwarten, dass es frisch bandagiert gleich wieder im Unterricht erscheint. Abgesehen von dem zunächst erforderlichen Zusammenwachsen der Knochen, lassen die mit den Gipsverbänden einhergehenden aktuellen Behinderungen (z. B. beim Laufen, Sitzen, Schreiben) ein solches Vorgehen gar nicht zu.

Ein bisschen wie in diesem Beispiel muss man sich die Situation vieler Integrationsschüler vorstellen und zwar vor allem dann, wenn sie zu Hause weder physisch noch psychisch richtig versorgt worden sind bzw. werden. Die ihnen dadurch zugefügten Wunden sind nicht selten so groß, dass sie erst einmal *geheilt* werden müssen und zwar in einem Umfeld, in dem sie ohne Angst vor tatsächlichen oder eingebildeten Hänseleien der Mitschüler ihr prophylaktisch-abwehrendes Macho-Gehabe ablegen können.

Der Einzel- bzw. Kleingruppenunterricht sollte in einem eigens zu diesem Zweck eingerichteten Raum stattfinden, der mindestens so groß ist, dass er sich in klar erkennbare persönliche Bereiche (möglichst mit namentlich gekennzeichneten Schubladen und/oder abschließbaren Fächern) aufteilen lässt. Besonders die unter Hartz-IV-Bedingungen lebenden Schüler schätzen und genießen dieses Stückchen Privatheit sehr, da ihnen zu Hause nur höchst selten ein vor Fremdzugriffen geschützter eigener Bereich zur Verfügung steht.

Der erwähnte *Heilungsbedarf* erfordert allerdings nicht nur veränderte Unterrichtssituationen, sondern auch andere Unterrichtsinhalte. So kann es bei wahrnehmungsgestörten Integrationsschülern angebracht sein, einen Wechsel der Perspektive im wortwörtlichen Sinne herbeizuführen, indem die Aufgabe gestellt wird, die im Raum befindlichen Gegenstände auf dem Rücken liegend zu beschreiben.

Im Klassenzimmer wäre die Durchführung einer solchen Übung allenfalls dann möglich, wenn sich die ganze Klasse daran beteiligen dürfte. Schon allein

an diesem Beispiel wird deutlich, wo die innerschulischen Integrationsgrenzen liegen: Der normale Unterrichtsstoff umfasst so viele auf Wissensaneignung bezogene Themen, dass anderweitige Unterrichtsinhalte nur minimal zum Zuge kommen.

Diese inhaltliche Unausgewogenheit ist auch deshalb so bedauerlich, weil meines Erachtens nicht nur die Integrationsschüler von einer stärkeren Berücksichtigung allgemein entwicklungsfördernder Bereiche profitieren könnten. In kleinerem Rahmen habe ich mich immer wieder von der Richtigkeit dieser Annahme überzeugen können, wenn mir gestattet wurde, Schüler mit und ohne Integrationsstatus gemeinsam zu unterrichten. Gerade die letztgenannten Schüler blühten in der zumeist entspannten Atmosphäre förmlich auf und erwiesen sich als sehr kooperativ, indem sie zu ihrer eigenen Freude viele Ideen entwickelten, die den Integrationsschülern zugute kamen.

Grundsätzlich ließe sich dieses Modell auf ganze Klassen übertragen, was – unter bestimmten Rahmenbedingungen – tendenziell auch schon häufiger versucht wird. Trotzdem gilt noch immer: Die kindgemäßere Unterrichtung (d. h. Bereitstellung größerer Freiräume und stärkere Beachtung des ganzheitlichen Aspektes) wird in einem systematischen Sinne allein den Privat- und den sogenannten Förderschulen zugestanden – eine in dieser Kombination wahrhaft denkwürdige Verortung!

Dabei sind längst gesamtgesellschaftliche Entwicklungen eingetreten, die nicht nur das auf die Gliederung des Schulsystems bezogene, sondern auch das inhaltliche Spartendenken ad absurdum führen: Angesichts eines stetig anwachsenden Heers an schlecht versorgten Kindern, eines dramatischen Anstiegs prekärer Arbeitsverhältnisse und psychisch belastender Arbeitsbedingungen, einer in diesem Ausmaß noch nie da gewesenen Flucht in Ersatzbefriedigungen, eines sich rasant beschleunigenden Werteverfalls, einer (auch religiös begründeten) Freisetzung von Aggressionen und einer stetig voranschreitenden Zerstörung der Natur müssten die öffentlichen Schulen so schnell wie möglich mit (Gestaltungs-)Freiheiten ausgestattet werden, die über das bisher gewohnte Maß an Kreativität (Einzelprojekte und musische Fächer) weit hinausgehen.

Es versteht sich von selbst, dass auch eine *neue Schule* (d. h. eine Schule mit einem sowohl formal als auch inhaltlich veränderten Konzept) nicht alle Probleme dieser Welt lösen kann. Aber es wäre doch schon viel erreicht, wenn wenigstens die Institution Schule ein *menschlicheres* Gesicht bekäme.

B Integrationsaspekte

Was ist eigentlich Integration? Diese harmlos klingende Frage lässt sich leider nicht so leicht beantworten, wie man angesichts des mittlerweile überall anzutreffenden Begriffes vermuten könnte. Im ursprünglichen Sinn bedeutet integrieren so viel wie vervollständigen, wiederherstellen, ergänzen, aber *nicht* anpassen. Vielmehr geht es in diesem Verständnis darum, dass fehlende Teile ersetzt werden, um den ursprünglichen Zustand wiederherzustellen.

Im soziologischen Verständnis ist Integration die Verbindung einer Vielzahl von einzelnen Personen oder Gruppen zu einer gesellschaftlichen Einheit. Eine Besonderheit stellt die schon vor langer Zeit in der US-amerikanischen Pädagogik entwickelte Variante dar, nach der Integration als Ganzheit des Lebens- und Erziehungszusammenhanges aufgefasst wurde.

1. Meinungsbilder

In schulischer Hinsicht zielt das derzeit vorherrschende Verständnis von Integration auf eine zunehmende Präsenz von *Förderschülern* in den *Regelschulen* ab. Diese Eingliederungsmaßnahme soll ganz wesentlich dazu beitragen, dass sich die beruflichen Chancen der *benachteiligten* Schüler erhöhen.

Doch was heißt Eingliederung, wenn – wie es bei den lern- und geistig behinderten Schülern üblich ist – auf der Grundlage eines zieldifferenten Unterrichts benotet wird? Nach meiner Erfahrung bekommen die meisten Integrationsschüler sehr schnell mit, dass wegen des unterschiedlich angelegten Maßstabes ihre eigenen guten Noten nicht mit den guten Noten der Mitschüler zu vergleichen sind. Auch ein Ausweichen auf die sogenannte *verbale Beurteilung* führt in der Regel nicht dazu, dass die beidseitige Wahrnehmung als *Schüler zweiter Klasse* gemildert wird.

Nicht einmal ein weitgehender Verzicht auf Etikettierungen jedwelcher Art kann ein klasseninternes Wahrnehmungsgefälle verhindern, so lange sich das Selbstbewusstsein der Schüler vor allem an der kognitiven Leistungsfähigkeit orientiert. Deshalb ist ein längeres gemeinsames Lernen für sich genommen noch kein Garant für eine erfolgreiche schulische Integration,

sondern zunächst nichts weiter als eine – allerdings ziemlich wichtige – formale Voraussetzung.

Eine spürbare Verbesserung der Situation setzt meines Erachtens voraus, dass es viel mehr Raum für benotungsfreie Unterrichtsinhalte gibt, die am ehesten dafür geeignet sind, ein gegenseitiges Kennenlernen und Verstehen zu fördern. Anders herum formuliert: Unter den gegenwärtigen Bedingungen hängt der Erfolg integrativer Bemühungen in hohem Maß vom Mut der Lehrer ab, sich über die engen Rahmenplanvorgaben hinwegzusetzen.

Das trifft vor allem dann zu, wenn es um die *nicht* lern- und geistig behinderten Integrationsschüler geht, die nach den Vorgaben der Rahmenpläne unterrichtet werden sollen. Dabei wird völlig außer Acht gelassen, dass die nichtkognitiven Behinderungen so gut wie nie ein isoliertes Problem darstellen, sondern zumeist eng verzahnt mit der schulischen Leistungsfähigkeit sind.

Im Endeffekt haben damit alle Integrationsschüler das Nachsehen: Die guten Noten sind entweder nicht viel wert (Sondernoten) oder sie werden gar nicht erst erreicht. Man könnte auch so sagen: In der derzeit gehandhabten Form passen Notengebung und Integration nur schlecht zusammen.

Zu der ohnehin bestehenden Problematik kommt hinzu, dass es leider auch solche Lehrer gibt, die für Integrationsschüler wenig bis gar nichts übrig haben. Bei allem grundsätzlichen Verständnis für diese Position (d. h. angesichts der überwiegend schlechten schulischen Rahmenbedingungen) ist es doch erschreckend, wenn bestimmte Schüler nur noch als unverbesserliche Störenfriede, Verweigerer oder Parasiten wahrgenommen werden, die jedes Anrecht auf eine intensivere Beschäftigung mit ihnen dauerhaft verwirkt haben.

Damit ist eine große Nähe zu vielen in der Öffentlichkeit geführten Diskussionen gegeben, auch wenn es dort nur teilweise um die schulische Integration geht. Auffallend sind vor allem zwei Parallelen: Hier wie dort werden Schuldzuweisungen vorgenommen und mit der Vorstellung verknüpft, dass Integration nicht *umsonst* zu haben ist.

Zu den Ungereimtheiten der öffentlich geführten Diskussionen gehört die fast vollständige Ausblendung des auf Behinderungen bezogenen Integrationsbedarfs. Stattdessen ist eine recht einseitige Fokussierung auf die *Ausländerproblematik* zu beobachten, die zudem ein reichlich schizophren anmutendes Argumentationsmuster hervorgebracht hat: Passend zu den jeweiligen Forderungen werden die Ausländer entweder alle in einen Topf geworfen (Asylbewerber, Alteingesessene, Neuzuwanderer, Angeworbene oder Inhaber eines Doppelpasses), während in der Frage der sogenannten *Integrationswilligkeit* fein säuberlich nach Nationen getrennt wird, wobei derzeit die Vietnamesen den diesbezüglichen Spitzenplatz einnehmen.

Als besonders suspekt gelten diejenigen Ausländer, die Anhänger des islamischen Glaubens sind. Unterstützt von entsprechenden Presseberichten werden ihnen gleich mehrere Negativmerkmale unterstellt: Integrationsunwilligkeit, Arbeitsscheu und Terroranfälligkeit. Abgerundet wird das Schreckensszenario durch den Hinweis, dass die in diesem Umkreis übliche hohe Geburtenrate schon in absehbarer Zeit zu einer Umkehrung der Mehrheitsverhältnisse in Deutschland führen wird.

Die auf Halbwahrheiten beruhenden Dauerklagen befördern bei den auf diese Weise abgestempelten Menschen natürlich nicht gerade den Wunsch, sich deutschen Gepflogenheiten anzupassen. Mehr noch: Irgendwann schlägt die stets unterstellte Integrationsunwilligkeit in eine tatsächliche Integrationsunwilligkeit um, die auf deutschen Schulhöfen permanente gegenseitige Beleidigungen (»Kanaken« contra »Schweinefresser« und Schlimmeres) zur Folge hat. Dieses Verhalten ist auch bei den Integrationsschülern untereinander anzutreffen und zwar vor allem dann, wenn sie ausnahmslos der Unterschicht entstammen: Wer so weit unten steht, hat es besonders nötig, auf andere herabblicken zu können.

Der *Berechtigungsfaktor* spielt dabei keine Rolle mehr. Dem ist allenfalls mit einer Versachlichung der Diskussion, die allerdings die Bereitschaft zur Einnahme einer gänzlich anderen Perspektive voraussetzt, beizukommen. Dazu ein bewusst konstruiertes Beispiel: Stellen Sie sich bitte vor, dass Sie nach Spanien auswandern wollen, weil Ihnen von einer spanischen Firma ein (auch finanziell) interessanter Arbeitsplatz angeboten worden ist. Nun sind Sie aber Tierschützer und Vegetarier und werden in eine Region geschickt, die hauptsächlich von Viehzucht und Stierkämpfen lebt. Mithin stehen Sie vor einem gewaltigen Dilemma: Sollen Sie so tun, als hätten Sie Ihren alten Überzeugungen abgeschworen, damit Sie eine Integrationschance erhalten? Oder sollen Sie bleiben, wie Sie sind, auch wenn Sie mit dieser Haltung in Ihrer neuen Umgebung ein permanentes Außenseitertum riskieren?

Trotz seines fiktiven Charakters lässt das Beispiel erkennen, dass es nicht unbedingt religiöse Gründe sein müssen, die einer Anpassung an fremde Lebensformen im Wege stehen und dass tendenziell jeder Mensch in eine Außenseiterposition geraten kann. Eine solche Erkenntnis ist vielleicht geeignet, zukünftig besser der Versuchung widerstehen zu können, sich auf Kosten der *Abweichler* zu profilieren.

Von den Erwachsenen kann noch mehr erwartet werden: Sie sollten bereit sein, die Integration nicht nur als lästige Pflicht, sondern als *große Infragestellerin* zu begreifen, d. h. als relativ häufig gegebenen Anlass, die aus dem vertrauten Kosmos hervorgegangenen Gewissheiten einer Überprüfung zu unterziehen.

Und das gilt dann auch wieder für die Schule: Wer kann garantieren, dass ein überwiegend auf die Erbringung kognitiver Leistungen ausgerichtetes Schulsystem das Beste für die Kinder ist? Trifft es zu, dass sich die Schüler nur auf diese Weise auf dem Arbeitsmarkt behaupten können? Und wie verträgt sich ein solches Vorgehen mit den ebenfalls formulierten, aber ganz andersartigen Zielen (Eintreten für die Demokratie, Übernahme von Verantwortung, Empathiefähigkeit etc.)?

Vor dem Hintergrund solcher und ähnlicher Fragen habe ich eine eigene Auffassung von schulischer Integration entwickelt. Nach meinem Verständnis bedeutet schulische Integration die Herbeiführung einer Atmosphäre, in der sich alle Schüler gut aufgehoben fühlen und – im Rahmen ihrer Möglichkeiten – mit Freude lernen. Begünstigende Faktoren sind beispielsweise: gegenseitiger Respekt, Erfolgserlebnisse, Hilfsbereitschaft und ein über den Augenblick hinausgehendes Verständnis für angeborene und/oder erworbene Schwächen.

Es fällt auf, dass die hier gewählten Formulierungen zur Bestimmung eines auf erlebbare Gleichberechtigung abzielenden Integrationsansatzes den seinerzeitigen Forderungen, die auf die Schaffung einer *guten Schule* bedacht waren, stark ähneln. Das ist natürlich kein Zufall, da es hier wie dort um die Gestaltung einer Schule geht, in der sich Schüler, Lehrer sowie alle anderen Mitarbeiter gemeinsam wohlfühlen.

2. Systemgrenzen

Das deutsche Schulsystem ist für die Integration von Schülern denkbar schlecht geeignet, da es (bis heute) auf Aussonderung angelegt ist. Sinnfälligster Ausdruck dieser Grundhaltung ist die der Mehrgliedrigkeit geschuldete Selektionspraxis. Aber auch andere für unser Schulsystem typische Faktoren wirken sich integrationshemmend aus.

Damit meine ich beispielsweise die strikte Trennung von Erziehung und Unterricht, die auf klar verteilten Zuständigkeiten basiert: Erziehung ist die Domäne der Elternhäuser und (in abnehmendem Maße) der Kitas, während sich die Schule allein dem Unterricht zu widmen hat. (Nur am Rande sei erwähnt, dass auch viele Lehrer – und zwar nicht zuletzt aus Zeitgründen – diese Trennung befürworten.)

Dazu passt, dass fein säuberlich zwischen *Kind* und *Schulkind* unterschieden wird. Während ein Kind noch ganzheitliche Bedürfnisse haben darf, muss ein Schulkind lernen, dass es fortan fast nur noch um die Entwicklung seiner kognitiven Fähigkeiten geht.

Dementsprechend eindimensional ist das (schon längst wieder) vorherr-

schende Leistungsverständnis. Erfolge nichtkognitiver Art gelten als minderwertig und es kommt auch vor, dass darauf abzielende Bemühungen als *leistungsfeindlich* diskriminiert werden.

Gegen die Integrationsfähigkeit des deutschen Schulsystems spricht auch die ernst gemeinte Unterscheidung zwischen Lernen und Fördern. Einmal abgesehen davon, dass jedes Lernen ein Fördern ist, wird mit dieser Unterscheidung verleugnet, dass auch *normale Schüler* förderbedürftig sein können.

Für die *Förderschüler* kommt noch die Erfahrung hinzu, dass sie im Bewusstsein ihrer nicht stigmatisierten Mitschüler als die *Doofen* gelten. Diese Zuordnung sorgt schnell für eine Verhärtung der Fronten, sodass es sehr schwer werden kann, einerseits für mehr Verständnis zu sorgen und andererseits einen Motivationsabbau zu verhindern.

Als ob das alles nicht schon genug wäre, hat die selektive Ausrichtung des deutschen Schulwesens noch ein weiteres Problem mit sich gebracht: Viele der hier tätigen Lehrer arbeiten nicht gern mit anderen zusammen oder haben sogar Angst davor. Speziell die Angst vor dem Kontrolliertwerden ist ziemlich weit verbreitet, aber es gibt auch teilweise berechtigte Befürchtungen.

Angesichts der schulüblichen Bevorzugung kognitiver Lerninhalte bleibt es nicht aus, dass Integrationslehrer häufiger mit relativ attraktiven Angeboten in Erscheinung treten können, wodurch sich die angestammten Lehrer gar nicht so selten in den Hintergrund gedrängt fühlen. Für manche ist es dann nur noch ein kurzer Weg bis zur Entwicklung von Neid- und Hassgefühlen, die sich um den Vorwurf einer ungerechten Arbeitsverteilung ranken.

Neu hinzugekommen ist ein rasanter Anstieg der Hochbegabtenförderung, der aber nicht zu einer Aufwertung des Förderbegriffs, sondern statt dessen zu einer Verschärfung der Situation geführt hat. Eine besonders bedenkliche Variante dieser Art der Förderung liegt immer dann vor, wenn Eltern versuchen, ihre Kinder zu Höchstleistungen zu peitschen, ohne sich zu fragen, ob die hierfür erforderlichen Voraussetzungen überhaupt gegeben sind.

Die entsprechenden Bemühungen setzen teilweise schon Jahre vor Beginn der Schulzeit ein und beinhalten oft gleich mehrere Bereiche auf einmal (Klavier, Ballett, Erstleseunterricht, Chinesisch für Kleinkinder etc.). Einen ganz frühen Zugriff ermöglicht das (mittlerweile schon in vielen Ländern übliche) Babyfernsehen, das sich ungeachtet seiner zweifelhaften Auswirkungen auf die Entwicklung des kleinkindlichen Gehirns wachsender Beliebtheit erfreut.

Hinter derartigen Förderversuchen steht der unbedingte Wille vieler (zumeist betuchterer) Eltern, ihren Kindern um beinahe jeden Preis (bis hin zur *Verfütterung* bedenklicher Medikamente) einen Wettbewerbsvorteil zu verschaffen. Im Extremfall kommt dabei eine nur noch auf das Erbringen von Höchstleistungen getrimmte Kindheit heraus, wie sie von der (inzwi-

schen allerdings schon wieder zurückrudern) *Tigermutter* Amy Chua beschrieben worden ist.

Den Wirtschaftsunternehmen, die ohnehin schon längst dabei sind, sich immer größere Teile des Bildungssektors einzuverleiben, kommt diese Entwicklung sehr gelegen, da sie den eigenen Vorstellungen einer sinnvollen (Aus-)Bildung weitgehend entspricht. Was darunter zu verstehen ist, lässt sich mittlerweile recht gut an der Umstrukturierung des Hochschulbereiches ablesen, der mehr und mehr dem Diktat der privatwirtschaftlichen Geldgeber unterliegt.

Unter Berufung auf den europäischen Einigungsprozess ist ein Bachelor- und Master-System durchgedrückt worden, das (auch in zeitlicher Hinsicht) nur noch stringente Zielvorgaben kennt, die keinen Raum mehr für ein breiter angelegtes Studium lassen. Der von den bildungspolitisch Verantwortlichen als effektiv gepriesene Begrenzungstrend lässt sich besonders deutlich an den *zerhackten* (d.h. in Modulform angebotenen) Studieninhalten ablesen, die mehr oder weniger beziehungslos nebeneinander stehen, sich dafür aber gut überprüfen lassen.

Auch im Schulbereich schreitet die privatwirtschaftliche *Landnahme* zügig voran. Aus einer anfänglich stark gestreuten (und zugleich harmlos erscheinenden) Mitwirkung ist mittlerweile ein ziemlich umfassendes Kooperationsgeflecht geworden. Dabei fällt auf, dass das wirtschaftliche Engagement bevorzugt bei den *Problemkindern* ansetzt, die später eher nicht übernommen werden sollen.

Diese scheinbare Uneigennützigkeit entpuppt sich bei näherem Hinsehen als raffinierte Strategie. Wer dort hilft, wo die Not am größten ist, wird in aller Regel mit offenen Armen empfangen. Da reicht es schon, wenn vereinzelt (wie in Berlin) die Bezahlung derjenigen Lehrkräfte übernommen wird, die zusätzlichen Förderunterricht erteilen.

Es gibt aber auch (z. B. in Form von Trainern, die die schuleigenen Lehrkräfte in neue Methoden einweisen) viel direktere Eingriffe in die Unterrichtsgestaltung. Im Hinblick auf zukünftige (noch lukrativere) Geschäftsbeziehungen ist allein schon der sich daraus ergebende Gewöhnungseffekt von großem Nutzen für die dahinterstehenden *Wohltäter*, aber meistens sind die Unterstützungsmaßnahmen von vornherein so angelegt, dass über den Verkauf firmeneigener Produkte (insbesondere teure Lehr- und Lernmittel) die gesponserten Gelder relativ schnell wieder zurückfließen.

Vor dem Hintergrund dieser Machenschaften muss befürchtet werden, dass später, wenn die *Landnahme* erst einmal weitgehend abgeschlossen ist, das Interesse an den benachteiligten Schülern schlagartig nachlässt oder zumindest eine Form annimmt, die auf eine Verschärfung der derzeitigen

beobachtenden Selektionspraxis hinausläuft: Hier die intensive Förderung einer handverlesenen *wirtschaftsfähigen Elite* und dort die Beschulung des *großen Restes* mit gedrosselter Förderung der ökonomisch nicht gut verwertbaren Schüler.

Für eine tatsächlich so verlaufende Entwicklung spricht beispielsweise die Absicht des Bundesjugendministeriums, noch in diesem Jahr (2011) die bisherigen Fördermittel zur Unterstützung schwer vermittelbarer Jugendlicher um die Hälfte zu kürzen. Konkret geht es um die sogenannten Kompetenzagenturen und das Programm *Schulverweigerung – die 2. Chance*. Offenbar werden die sich daraus ergebenden Folgen (u. a. Schließung von 200 Standorten) als hinnehmbar eingestuft.

Eine andere (augenblicklich noch nicht klar zu beantwortende) Frage ist, ob auch die Schulbehörden als freiwillige Erfüllungsgehilfen wirtschaftlicher Interessen anzusehen sind. Immerhin fällt auf, dass sie die Schulen mit ständig dichter werdenden Kontroll- und Bewertungsnetzen überziehen, die in erster Linie nicht – wie öffentlich propagiert – als hilfreiche Beratungsgrundlagen empfunden werden.

Von einer integrationsfördernden Wirkung kann jedenfalls keine Rede sein. Statt dessen nehmen die integrationsfeindlichen Mobbingattacken permanent zu, wobei mit dem *Cyber-Mobbing* eine neue Stufe der Hemmungslosigkeit erreicht worden ist. Reagiert wird wie gewöhnlich: Statt eine Überprüfung der bildungspolitischen Leitlinien vorzunehmen, wird auf Bundesebene versucht, die Seiten abzuschalten, während auf Länderebene einige Erwachsene mit zusätzlichen Computerkenntnissen ausgestattet werden (bzw. werden sollen), um sich dadurch bei den Jugendlichen Respekt verschaffen zu können.

Ein derart oberflächlicher Umgang mit den zugrunde liegenden (Fehl-)Entwicklungen gefährdet auch das, was an positiven Integrationserfahrungen schon mal gesammelt werden konnte: Eine Anhebung des Lernniveaus aufseiten der Integrationsschüler und eine Verbesserung der sozialen Kompetenzen aufseiten der Mitschüler. Kommt es aber so, dass die Integrationsschüler wieder verstärkt als überflüssige Fremdkörper wahrgenommen werden, nähme ihre Anwesenheit im *Regelschulsektor* schnell eine Alibifunktion an, die letztendlich mit einer Instrumentalisierung der Integrationsschüler gleichbedeutend wäre.

Angesichts der aufgezeigten Systemgrenzen und der sich daraus ergebenden *Integrationsrisiken* kann ich mir nicht vorstellen, dass sich die von der UN-Behindertenrechtskonvention geforderte Inklusion (d. h. die Regelbeschulung auch der schwer- und schwerstbehinderten Schüler) in absehbarer Zeit tatsächlich verwirklichen lässt. Schließlich gilt in diesem Zusammenhang

erst recht, dass eine Einbettung in ein strukturell *und* inhaltlich verändertes Umfeld unumgänglich ist.

3. Ausgleichsfunktionen

Was kann oder soll schulische Integration leisten? Da sich diese Frage nur in Verbindung mit den jeweiligen Grundeinstellungen beantworten lässt, ist es nicht verwunderlich, dass die diesbezüglichen Ansichten stark voneinander abweichen. Wer beispielsweise betont, für die Probleme der Integrationschüler nicht persönlich verantwortlich zu sein und außerdem von deren *Unverbesserlichkeit* überzeugt ist, kann in integrativen Bemühungen keinerlei Sinn erkennen. Von meinem durchaus vorhandenen Verständnis für diese Position nehme ich ausdrücklich diejenigen Lehrer aus, die jede sich bietende Gelegenheit nutzen, um Integrationsschüler öffentlich bloßzustellen und/oder zu drangsaliieren.

Ein völlig anderer Blickwinkel ergibt sich, wenn man die Integrationschüler als Teil einer Gesellschaft sieht, die sich viel zu wenig um ihre elenden Daseinsbedingungen kümmert. Diese Sichtweise beinhaltet die Überzeugung, dass es eine staatlicherseits zu erfüllende Bringschuld hinsichtlich einer Wiederherstellung der mehr oder weniger verschütteten Potenziale gibt. Dabei sollte es um den individuell bestmöglichen Ausgleich der Erziehungs-, Wissens- und Fähigkeitslücken gehen, die sowohl der (weitgehend hingegenommenen) Deprivation als auch dem extrem einseitigen schulischen Leistungsverständnis geschuldet sind.

Eine der vorbereitenden Aufgaben besteht darin, den jeweils gegebenen Ausgleichsbedarf zu ermitteln. Dazu eine Klarstellung: *Ausgleichsbedarf* klingt weniger diskriminierend als *Defizite*, meint letzten Endes aber doch dasselbe, d. h. das Nichtvorhandensein bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich im Laufe einer nicht allzu gestörten Entwicklung üblicherweise dauerhaft herausbilden.

In Anbetracht der geschilderten Hintergründe versteht es sich von selbst, dass eine überwiegend intelligenztestbasierte Diagnose den hier gemeinten Kindern nicht gerecht wird. Zu den weitaus aussagekäftigeren Ansätzen gehören die *Kind-Umfeld-Analyse* (Eggert) und das *Szenische Verstehen* (mehr dazu im Kapitel *Beziehungspädagogik*), das auch als diagnostisches Instrument genutzt werden kann.

Die so gewonnenen Informationen scheinen auf den ersten Blick wenig hilfreich zu sein, da die Institution Schule nur einen geringen Einfluss auf die entwicklungsbehindernden Lebensbedingungen hat. Das Einholen ausführlicher Hintergrundinformationen macht dennoch Sinn, weil sich auf dieser

Grundlage die Wahrnehmung schwieriger Schüler sehr zu deren Gunsten verändern kann: Die bislang fast nur als *Störenfriede* erlebten Kinder (Täterperspektive) treten als junge Menschen mit schweren und schwersten Schicksalen (Opferperspektive) in Erscheinung.

Damit wird auch deutlich, was mit floskelhaften Begriffen wie *bildungsferne Elternhäuser* eher zu- als aufgedeckt wird: Wir haben es mit überwiegend auf sich selbst gestellten Kindern zu tun, denen zumeist sehr schmerzhaft beigebracht worden ist, dass sie wertlos sind, nichts Nützliches hervorbringen können und keine Liebe verdient haben.

Von Ausnahmen abgesehen, kommen die so geprägten Kinder in ein Schulsystem, das wie eine Anstalt zur Bestätigung der auf Abwertung und Zurückweisung hinauslaufenden Erfahrungen organisiert ist: Wer nicht mitkommt, bleibt sitzen oder wird ausgesondert und wer stört, erhält keine Zuneigung. Mit anderen Worten ergibt sich der schulisch bedingte Anteil an der Lernentwöhnung aus dem Umstand, dass die vom Schicksal ohnehin bestraften Kinder die Schule wie eine zusätzliche Strafanstalt erleben.

In diesem Zusammenhang sei noch einmal daran erinnert, dass es in dem vorliegenden Buch hauptsächlich um die *lernschwachen* und/oder *verhaltensgestörten* Integrationsschüler geht. Für diese Schülergruppe trifft die nachfolgende Überlegung in ganz besonderem Maße zu: Wer Integration will, muss auch eine andere Schule wollen, d. h. eine Schule, die sich nicht länger an Lernentwöhnungsprozessen beteiligt, sondern stattdessen für eine möglichst weitgehende Kompensation der bisherigen Negativverfahren sorgt und so dazu beiträgt, dass es im Zuge eines neu geweckten Interesses am Lernen zu einer Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten kommt.

Damit ist allerdings nicht unbedingt der Erhalt eines (festen) Arbeitsplatzes gemeint, da sich die Annahme, dass die Förderschüler tendenziell eine bis zur Chancengleichheit reichende Möglichkeit zur späteren Unterbringung auf dem (ersten) Arbeitsmarkt hätten, bislang als unzutreffend herausgestellt hat. Für die im oberen Segment geförderten Schüler (Hochbegabtenförderung) steht eine solche Perspektive (einschließlich eines guten Gehaltes) mehr oder weniger außer Frage, aber sicher nicht – oder doch nur ganz partiell – für die am unteren Ende der Skala stehenden Schüler. Schließlich werden Arbeitsplätze nicht in der Schule, sondern in der Wirtschaft geschaffen und die hat nun einmal nur ein mäßiges (in der Regel auf Transferleistungen beschränktes) Interesse an Schülern, bei denen auch nach Beendigung der Schulzeit ein – wenn auch individuell unterschiedlicher – Unterstützungsbedarf gegeben ist.

Zudem übersteigt – mit angeblicher Ausnahme des Facharbeitersegments – die Arbeitsplatznachfrage das vorhandene Angebot dermaßen, dass zwischenzeitlich auch schon viele Mittelständler entlassen worden sind. Des-

halb muss endlich einmal darüber nachgedacht werden, wie eine Vorbereitung auf eine weitgehend *arbeitsplatzfreie* Lebensgestaltung aussehen könnte.

Mir ist bewusst, dass sich eine solche Forderung sehr nach Resignation anhört und deshalb nur widerstrebend oder gar nicht aufgegriffen wird. Auf der anderen Seite nützt es den Schülern wenig, wenn wir diesen Teil der Realität einfach ausblenden. Stattdessen müssen wir es schaffen, den Betroffenen Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie auch ohne einen festen Arbeitsplatz ein geregelter und auf gesellschaftliche Teilhabe angelegtes Leben führen können.

Dabei handelt es sich allerdings schon um ein ziemlich hochgestecktes Ziel, da vielfach nicht einmal die rudimentären lebenspraktischen Kenntnisse vorhanden sind. Bekanntestes Beispiel ist die Handy-Schuldenfalle, in die etliche Jugendliche so tief hineingeraten, dass sie ihr junges Leben mit einem schier endlosen Abstottern beginnen müssen. Weitere Anschaffungen (und/oder die Finanzierung diverser Süchte) führen dann schnell zu einer hoffnungslos erscheinenden Lage.

Aus derartig vermurksten Startbedingungen resultiert eine lange Verweildauer in Elternhäusern, die – abgesehen von sonstigen Problemen – nicht in der Lage sind, die Jugendlichen mit dem für ein eigenverantwortliches Leben erforderlichen Rüstzeug auszustatten. Das fängt bei der Eigenversorgung (Essen, Kleidung, Hygiene) an und hört beim Umgang mit Dokumenten (Zeugnisse, Mietverträge, Versicherungspolizen) noch lange nicht auf.

Mit anderen Worten erwächst der Schule auch auf diesem Gebiet eine ausgleichende Aufgabe, doch oft ist gerade hier noch weniger Bewegung als auf dem Erziehungssektor erkennbar. In dieser Zurückhaltung liegt ein weiterer Grund dafür, dass die als oberstes Integrationsziel propagierten Chancen hinsichtlich eines späteren sozialen Aufstiegs nur selten tatsächlich wahrgenommen werden können.

Fazit: Trotz Aufstockungen an der einen oder anderen Stelle reichen die derzeitigen schulischen Fördermaßnahmen für eine Abdeckung des realen Bedarfs bei weitem nicht aus.

C Instandsetzungspädagogik

Zugegeben: Ohne den Zusatz *Pädagogik* klingt *Instandsetzung* sehr nach Gebäudesanierung oder Klempnerarbeiten. Im Kern treffen solche Assoziationen auch durchaus zu, da jeder Korrektur- und/oder Ausgleichsversuch etwas von einer Reparatur an sich hat.

In dem hier vorliegenden Verständnis umfasst *Instandsetzungspädagogik* alle Bemühungen, die auf eine Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten abzielen. Der nachträgliche Auf- bzw. Ausbau teilhabender Fähigkeiten trägt immer dann zum Gelingen der schulischen Integration bei, wenn sowohl die einzelnen Schüler als auch die schulischen Gemeinschaften davon profitieren.

Tendenziell geht es allerdings nicht nur um die schulische Integration, sondern auch um die Befähigung zu einer möglichst selbstständigen und würdevollen Gestaltung des ganzen Lebens. Dabei hängen Art und Umfang des Kompensationsbedarfes in hohem Maße von den individuellen Voraussetzungen ab. Wegen ihrer besonders schlechten Voraussetzungen stehen die sogenannten *benachteiligten* Schüler im Fokus der Aufmerksamkeit.

Nachhaltige Verbesserungen können allerdings – um es noch einmal zu sagen – erst dann erwartet werden, wenn eine strukturelle *und* inhaltliche Neuausrichtung des gesamten Schulwesens stattfindet. Basis aller Bemühungen (und zugleich Unterrichtsprinzip) ist der Versuch, eine tragfähige Beziehung zu den Schülern aufzubauen. Dazu gehört ganz wesentlich die Erfüllung seelischer Bedürfnisse, deren Beachtung auch den Nichtintegrationsschülern gut täte.

In diesem Zusammenhang kann man auch von einem *Heilungsbedarf* sprechen, wie ich ihn in meiner Denkschrift (siehe Vorwort) thematisiert habe. Als Folge der neu hinzugekommenen Überlegungen verfügt dieser Begriff allerdings nicht mehr über seine damalige Vorrangstellung, sondern ist zu einem Teil der Instandsetzungspädagogik geworden, die (siehe Abb. 1) auf vier Säulen beruht: Erfüllung seelischer Bedürfnisse (*Beziehungspädagogik*), Erwerb sozialer Kompetenzen (*Gemeinschaftspädagogik*), Verbesserung des Wissensstandes (*Lernzugangspädagogik*) sowie Erlernen lebenspraktischer Inhalte (*Beratungspädagogik*).

Integration und Inklusion gehören inzwischen zum Standardvokabular deutscher BildungspolitikerInnen. Dementsprechend sollen Schul- und Bildungsreformen dem Ziel dienen, die Eingliederungschancen aller Teile der Bevölkerung zu verbessern. Soweit die Theorie. In der Praxis ist häufig das Gegenteil zu beobachten: verstärkte Ausgrenzung und Ablehnung der als problematisch empfundenen SchülerInnen. Mit der Frage, welche Rolle die Schule selbst bei solchen Fehlentwicklungen spielt, haben sich schon viele befasst. Was allerdings bislang nicht beachtet wurde: Es handelt sich um eine erworbene Lernunfähigkeit, die unter den jetzigen schulischen Bedingungen nicht überwunden werden kann, da sie ganz andere Zugangsweisen zu den davon betroffenen SchülerInnen erfordert. Wie das geht, erfahren Sie in diesem Buch!

Die Autorin

Magda von Garrel ist Sonderpädagogin (Fachbereiche: Sprachbehinderungen und Verhaltensstörungen) sowie Diplom-Politologin und war als Integrationslehrerin an Grund-, Haupt-, Sonder- und Berufsschulen tätig.